教育哲學大綱

范壽康著

自序

當世言教育哲學者在德推那篤爾(P. Natorp)在美推杜威(J. Dewey)杜威美人，美人論學，往往輕系統，重實利，其弊流於膚淺駁雜，雖以杜威之賢，不能免是。那篤爾則不然，繼康德(I. Kant)之餘緒，爲馬堡(Marburg)之巨擘，其學深邃玄奧，以認識論爲根據，以演繹社會，心理，教育諸論，所述教育哲學之分科，尤爲氏一人之創見；然語焉不詳，擇焉不精，亦未足以言完善也。美國號爲教育哲學(The Philosophy of Education) 之書多矣，而內容有名無實，類不足觀。德國素稱學術昌明之邦，至欲求一册教育哲學(Die Paedagogische Philosophie)而讀之，且不可得。然則今日斯學之幼稚可知，而欲論述斯學，夫豈易事哉？壽康習教育者有年，覺其根本原理之成立有置疑之餘地也，乃轉習哲學者又有年；自分才識淺陋，固不足以列於世界著作之林，然愚者千慮，或有一得，因不自揣量，著爲是稿，非敢云他，

藉求大方之指正而已。是稿原題爲"Ueber Philosophie als die Grundwissenschaft der Paedagogik oder paedagogische Philosophie"係壽康於一九二一年所試作之德文論文，內分六章，一曰導言(Einleitung)二曰教育哲學(Ueber die Paedagogische Philosophie)三曰教育論理學(Ueber die Paedagogische Logik)四曰教育美學(Ueber die Paedagogische Aesthetik)五曰教育倫理學(Ueber die Paedagogische Ethik)六曰結論(Zum Schlusse)譯文曾分載「學藝」。今都爲一編，萬一好學之士有依據是書而發揮光大之者，則不特壽康一人之幸矣。著者識。

教育哲學大綱目錄

教育哲學大綱

范壽康著

第一章　導言

第一節　康德以後的哲學

哲學的文藝復興實不外為自由理性的解放戰爭的時代。在那個時代裏面，思想界中起了一種新的變動，那是不待言的；可是自由思想推倒了基督教的教權以後，就患了一個心醉古代的弊病。等到十六世紀的末年，哲學方纔從各種傳統完全超脫，就是那經典的古代也不被哲學十分看重了。凡末經理性的獨立檢驗的事，無論什麼，哲學都不肯冒冒昧昧地去承認他們。培根(Bacon)與笛卡兒(Descartes)的出發點就都在於絕對的懷疑。從這個絕對的懷疑的出發點哲學上就發生了兩種新思潮——就是經驗論(Empirismus)及唯理論(Rationalis-

mus) 但是在這一班哲學家的面前，還有一個獨斷的偏見依然存在，他們以為理性的作用是無限的，理性的能力是絕對的。斯比諾塞 (Spinoza) 與何別斯 (Hobbes) 也都以為思惟的結果是十分可靠；然而時代稍進，理性也就逐漸被一般人士所厭棄。洛克 (Locke) 與萊蒲業支(Leibniz) 已經於理性中找出了一種制限，而等到啓蒙時代理性就全被學問家所否認。當時的學問家大抵以為真正的認識是絕對沒有的。哈滿(Hamann)時常提倡以為信仰應該代理知而興起；盧梭 (Rousseau) 也說：理性導人走入邪路，理性的產物，人類的文化，是促進人類間的不幸的最後休姆 (Hume) 疑及理性的認識的可能，并且還想用科學的方法來證明認識元來是沒有的。由休姆的眼光看來，理性不過是否定理性自己的一種器具。於是歐洲思想界裏面又瀰徧了一種懷疑論的傾向。

等到康德(Kant) 出世，他將認識的根本形式發明，并使我們得了一種營「哲學的統一」的基礎，他實在是哲學中的大改革家。康德的哲學是先驗的(Trans-

zendental) 並非超驗的 (Transzendent) 是批評的 (Kritisch) 並非獨斷的(Dogmatisch)及懷疑的(Skeptisch)他的影響真是宏大，直有規定後代哲學發達針路的力量。知識方面固不必論，就是精神生活的全部也沒有不以康德各劃一新時期，這是人人所共知的。康德之於哲學實與康不尼古斯(Kopernikus)之於天文學一樣。康德的三大「批評」真是萬世不朽的著作。在「純粹理性批評」("Kritik der reinen Vernunft") 的裏面，他超離了所有的假定來徹底地攻究知識的本質。經驗論與唯理論的調和以及主觀與客觀的關係都被康德闡明得十分透切。他的「實踐理性批評」("Kritik der praktischen Vernunft") 及「判斷力批評」("Kritik der Urteilkraft") 是他關於人類情意的學說。康德以來，從前在哲學上極有勢力的那種「形而上學」(Metaphysik) 完全失却了立脚的地點。物體自身(Dinge-an-sich)——物如——是不能被我們所認知的，所以我們可以斷定從古到今並沒有認知過物如的人。因為這一個緣故，所謂關於形而上

的學問決不能稱為科學的，不但如是，并且是絕對不可能的。哲學的問題所以從實體的研究一轉而為知識的研究。而哲學裏面的重要部分實在不外乎三種價值的科學(Wissenschaften des Sollens)就是論理學(Logik)美學(Aesthetik)及倫理學(Ethik)論理學的對象是真，美學的對象是美，倫理學的對象是善，所以哲學非實在的科學，却是價值的科學，就是新康德派的那篤爾(Natorp)的所謂「純粹法則科學」。對於哲學的範圍及分部已經略述梗概，現在再將教育學的概念來論述一番。

第二節　教育學的概念

科學的教育學究竟是否必要與可能，是第一須討究的問題。從事於實際教育的人往往有輕視理論的弊病。他們似乎以為教育學完全是沒有成立的必要的，他們看教育當作一種行動，所以依他們的見解，就是沒有理論的知識的人也可以經營這種行動的。對於他們，教育不過是一種技術。技術的精巧，照他們看來，實

在比理論的研究爲重要。但是平心而論，我們不應該單因這個緣故就來否定教育學。一個沒有美學知識的藝術家也未始不能創造藝術，這是我們所承認的；然而我們並不以此就來輕視美的諸種元理。美學的規範實有改善人類的藝術作品的功用，其他如倫理學與行爲的關係也是如此。理論實在爲實際的指針。沒有理論，實際方面就難有進步。在這一點，裴斯泰洛齊(Pestalozzi)的主張是比言語學家瓦爾夫(Wolf)的主張來得穩適，此外還有許多學者，他們雖然承認教育學有成立的必要，但是他們在他方面却疑教育學的普偏元理的可能。希洛麻海爾(Schleiermacher)以爲教育完全是根據經驗的，所以無論何時，無論何處，教育決不能爲普偏必然的元理所支配。但在海爾巴爾(Herbart)他却承認在教育目的與教育方法兩面都能夠樹立元理，可是在他方面，他以爲當時的心理學過於幼稚，尚不能對於教育方法規定普遍的準則。這種關於教育元理的可能性的論爭到了現在還是沒有終了，但是一般人士大抵以爲關於教育的目的及方法我

們都能發見普遍必然的法則，科學的教育學的成立是完全可能的。學問家的裏面此外更有許多人又用完全別種的理由來反對教育學的成立。他們以爲教育學的規範是從他種科學的法則發展出來的，所以沒有建立一種獨立科學—教育學——的價値。他們承認教育學的可能，可是他們否認教育學的必要，而且反對的理由又與上述實際家的所持的理由不同，實際家完全否認理論，他們却承認理論，不過以爲這種理論沒有另建教育學的價値罷了。但是墨伊曼教授（Prof. Meumann）的辯正的是確當，教授以爲教育學有教育學的固有的及特殊的立脚點，所以不能謂他沒有另成獨立科學的資格。同一的材料隨立脚點的不同能夠有種種的意義，而我們覺得用教育學的見地研究經驗，及樹立法則兩件事是絕對必要而且是可能的。

然則教育學究竟是什麽呢？教育學是一種科學，是一種規範的兼事實的科學。因爲如教育目的的一部是從人生哲學——倫理學——演繹出來，所以教育學

是規範科學。因為如教育方法的一部以人類性質的研究為根據，以心理學的事實為出發點，所以教育學是事實科學。教育學乃研究教育目的及方法的科學，教育學的目的乃在於研究人類的教養。培養一個人使他從未成熟的狀態達到成熟狀態，換言之，培養一個善良的人，這就是教育學研究的問題。倫理學的問題是在於「什麼是善?」或「怎樣的人是善人?」所以倫理學與教育學有些不同。倫理學與教育學二者雖是極有關係，但是倫理學未能將教育學的目的直接規定。在他方面，心理學的問題「什麼是意識?」與教育學的問題「怎樣能夠養成善人?」又有差別，我們應用心理學的法則的時候，我們固然能夠營比較地完善的教育活動，可是只有心理學，我們決不能創設教育的方法。科學的教育學，這樣看來，當然是有他的固有的位置了。而現在有所謂「實驗教育學」者同過去的獨斷哲學一樣，有占領教育學的全範圍的趨勢。從心理學的研究，我們固可改良教育的方法，然而我們決不能由此獲得教育目的的根本規範。實驗教育學實不外為教育

心理學。這樣的科學乃一種事實科學，而非規範科學。所以我們可以將他看作教育學的一部而決不能將他當作教育學的全部。

第二章　教育哲學

第一節　教育哲學的概念

我在前章已經說明：我們所講的教育學是指獨立的教育科學，我們所講的哲學是指批評的哲學。凡百科學都有共通的假定及固有的假定，而所謂哲學實乃研究這種假定的科學，所以我們也叫他做科學的科學。科學的教育學既是一種科學，當然也有根本的假定，而這種假定的研究，就非依賴哲學不可。爲檢察教育科學的根本元理及根本觀念起見，哲學的觀察實在是很緊要。教育的意義要不外乎人類的教養，換言之，就是將一個現實的人提高到理想的人的一件事。所以教育學無論在目的論方面，無論在方法論方面，都具有各種假定的規範。而這種假定的規範的檢察決非科學的教育學的問題，實是哲學的問題。研究教育學的假定的哲學，我們叫他做「教育哲學」(Die pädagogische Philosophie) 教育哲學是應用哲學的一種，而這種教育哲學，與經濟哲學，政治哲學及法律哲學一樣，是

必要的而且是可能的。教育哲學的重要部分有三部，就是(1)教育論理學，(2)教育美學，(3)教育倫理學。心理學對於教育學固多貢獻，可是我們在此地不論及他，因爲心理學是科學的一種，沒有隸屬於哲學的緣故。

這種教育哲學，卽在現今，發達得比較幼稚，而且他的系統也沒有完備，這實是很可奇異的事。在康德以前，世界上沒有所謂批評的哲學，所以將教育論的基礎放在形而上學上面，這也是當然的。柏拉圖(Platon)的「理念」(Idee)是形而上的，盧梭(Rousseau)的「一般意志」(Volonté generale)也是形而上的。其他如哥米紐(Comenius)的大著「大教授學」("Didaktica Magna")的根源也是在於基督教。所以他們的教育論的根本觀念都是獨斷的，他們的學說的根本法則都是從他們各人所抱的信仰出發的。從這方面看來，康德(Kant)的高丕尼古式的迴轉(Kopernikanische Umwendung)將從來的哲學的缺點明明白白地表出，這實在有極大的意義。但是在康德自己，那種建築形而上學的本能還沒有消滅淨

盡，康德詠了康德自己特有的「概念的詩篇」(Begriffsdichtung)（指不合理的議論而言）。他的「自我」(Ich) 實與盧梭的「一般意志」沒有什麼差異。康德的後繼者菲斯的 (Fichte) 與海該爾 (Hegel) 對於浪漫的思索愈入愈深，所以他們所作的文章也就愈趨愈美，可是他們根據個人的確信所定的法則的適用範圍却不免是愈趨愈狹了。海爾巴爾 (Herbart) 的「內心自由的道念」(Die Idee der inneren Freiheit) 與康德的「自我」相差無幾，這是無疑的，但是前者似乎比較後者是傾向經驗方面一些。而且海爾巴爾也知道在現實世界的裏面單用這一個道念來規定實際的行為是太抽象而且是不充分，所以他又將別種道念來補充這個缺陷。他的論證也不偏於思索方面而偏於經驗方面。他的關於教育學基礎的主張雖不能稱十分完善，却是卓拔得很。他以為教育方法是被心理學所規定，教育目的是被倫理學所規定，他是提倡這種學說的最初的學問家。這種見解卽在今日也極流行。但是照私見看來，教育的目的既不單為倫理學所規定，教

育的方法也不單爲心理學所規定，所以海爾巴爾的學說也免不了謬誤，然而教育學的系統化與教育學上的哲學的考察，實在使他在教育史上留下不朽的聲名。就現今而論，那篤爾(Natrop)實在是對於教育哲學竭誠研究的偉大的，而且是唯一的學問家。他是古哲柏拉圖的崇拜者。他說：「在柏拉圖哲學與教育學是完全一致的。柏拉圖實可稱爲將二者造成科學的元祖。」（1）依那篤爾的見解，哲學不過是理論的教育學，教育學不過是應用的哲學。他說：「教育學的基礎不僅限於倫理學與心理學，實包含哲學的全部，教育目的的規定是不單據倫理學，實乃兼據論理學與美學。」（2）氏說明教育目的是由哲學的三大部分就是倫理學，論理學及美學所規定，教育方法是由心理學所規定以後，他又繼續說道：「這個區別是不精密的，法則科學（就是倫理學，論理學，美學）不但規定教育目的，有時幷且規定教育方法，不過所以規定的意義有些不同罷了。」（3）那篤爾主張將教育學的基礎放在哲學全部上面，又主張法則科學規定教育的目的

及方法兩面，又主張形而上學在哲學裏面是沒有位置，這幾個見解都是很正當的。可是規定教育方法的那種心理學究竟是否哲學的一部，這是一個疑問。照私見看來，心理學是事實科學的一種，決不能隸屬於哲學的下面。那篤爾的名著「社會教育學」與貴耀（Guyau）的社會教育學及貝爾開曼（Bergemann）的社會教育學不同，貴耀的社會教育學的根據在於生物學，貝爾開曼的社會教育學的根據在於社會學，但是那篤爾的社會教育學的根據却是在於柏拉圖的觀念論及裴斯泰洛齊（Pestalozzi）的教育論。認識論是他的社會教育學的出發點。社會的概念——他的教育學說的核心——也是由個人的意識出發的。不但所有規範的形式，就是內容，由那篤爾看來，也是先驗的，凡百適用於經驗世界的規範都是先驗地具備於人類的精神內界的。然而這種浪漫的思想實在不能含有科學的價值。照上面的歷史的觀察看來，現今的教育哲學的不完善也就可以明白了。

(1) Natorp, "Philosophie und Pädagogik," S. 5.

(2) op. cit. S. 26.

(3) op. cit. S. 27.

第二節　美國的教育哲學

在北美合衆國裏面現在有許多號稱教育哲學（The Philosophy of Education）的單行本出現。我們此地倒要考察一下，究竟美國的所謂教育哲學與我們所講的教育哲學是否一致。德國教育學家羅扇克蘭（Rosenkranz）著了一部「系統的教育學」(Die Pädagogik als System) 美國人將他就譯作「教育哲學」，這樣看來美國的教育哲學實在等於德國的教育學，退一步說，至少在美國方面，即在今日，一般學問家對於哲學與科學的區別是還沒有十分明瞭的見解。多數的美國學問家都看哲學當做理論的系統。杭恩（Horne）的「教育哲學」（The Philosophy of Education）無論性質上，無論分量上，都是傾向於科學，而不接近

於哲學他自己說：「我這書的哲學的系統——就是我所稱那個觀念的有神論——是寫在最後的一章，這是教育過程的必要的附帶物，這也是全書的根本假定。這本書實在不外乎將這種哲學應用於人生最要的事情，就是男女的教育。」（1）在八章裏面只有最後一章是關於哲學的。他所注重論述的反在於生物學，生理學，社會學，心理學方面。他的著書，大體講來，既是名不符實，再進一層，就是他關於哲學所論述的部分也是偏向獨斷。照他的意見，哲學的方法是在於規定各種事實的價値，所以他所謂教育哲學也不外於規定教育事實的價値的學問。從他所提倡的「觀念的有神論，」他說明（1）人類的根源，（2）人類的性質，（3）人類的運命。他以為人類的精神是絕對精神的發現，人類的本質是完全自由的，而且人類發展的可能性是無限的。杭恩自己抱這種見解，我們並不去怪他，然而他的見解究竟能否應用於科學上面，是一個別的問題。一個從自己固有的直覺，而不從科學的吟味得來的見解，實在對於要求普遍妥當性是沒有充分的權利。

他想將教育的根本觀念一一在教育哲學裏面探討，這個計劃却是一個正當的，有趣的研究方式。此外像馬克華納 (Macvannel) 也著了一部「教育哲學要程」(Outline of a Course in the Philosophy of Education) 這部書的裏面共有十一章，而第一章——章名叫「教育哲學」——就是他關於教育所施的哲學的而且不明瞭的理論。在第一章裏面他說明(1)科學與哲學的關係，(2)教育科學的可能，(3)教育科學與教育哲學的區別，而最後他又將教育哲學看做精神哲學的一部。照他的主張，教育哲學所處理的材料，與教育科學的材料一樣，是教育的事實，而教育哲學上最緊要的問題是(1)教育在文化生活的意義，(2)教育對於社會生活的機能，(3)教育倫理學的建設。根據上面的論述，讀者也可以知道這册書的內容的模糊與幼稚了。舍此而外，杜威 (Dewey) 也是論述教育哲學的一人，他所著「民主主義與教育」(Democracy and Education) 另名叫做「教育哲學導言」(An Introduction to the Philosophy of Education) 我們在這

部書裏面也可以找出「教育哲學」的一章（同書第二十四章），這章的後面又有「知識論」(Theories of Knowledge, Chapter XXV) 與「道德論」(Theories of Morals, Chapter XXVI) 兩章。知識論與道德論兩章是杜威關於知識及道德的主張。他是一個有名的實用主義者，所以他說：「哲學是一種思想形式。這種思想形式，同別種思想一樣，是從經驗事實的疑惑出發的。這種思想形式的目的是在於消除困難亂雜，是在於爲消除困難亂雜起見，樹立種種假說。而這種假說的價值的檢驗是全賴行動。」(2) 這樣講來，在杜威的眼光裏面，教育哲學不過是一種能使教育的實際着着收效的一般理論罷了。他的認識論與道德論的根蒂是知行合一論。我們決不否認杜威的見解含有種種真理，但是這冊書的系統及內容都沒有要求稱爲教育哲學的價值。實在講來，在今日的世界，無論何處，還沒有真正的教育哲學，這也不單限於美國呢。

(1) Horne: "The Philosophy of Education," Preface, p. XI.

(2) Dewey: "Democracy and Education," p. 387.

第三節　教育哲學的兩種研究方式

教育哲學的研究方式共有兩種：有幾個學問家將教育學的根本觀念或根本原則來哲學的攻究，其他一班學問家則將哲學的規範來應用於教育學上面。從一方面講來，譬如在杭恩及馬克華納，教育哲學與做教育學的基礎科學的哲學似乎有些差別，而從他方面講來，譬如在那篤爾及杜威，這兩者是完全一樣。我們既以教育哲學爲研究教育學的各種假定的學問，所以當然以取杭恩的例爲佳妙。但是我們現在還遵奉那篤爾的先例者，實在因爲論理學美學及倫理學的三部的分類對於教育哲學的問題的排列似乎比較地便利的緣故。所以我們所稱的教育哲學共分教育論理學，教育美學及教育倫理學三部。我將這三部一一分述於下。

第三章 教育論理學

第一節 教育的價值

教育為文化生活的經驗或現象的一種，是無疑義的。倘使每一種文化現象在文化生活上都有各自的價值，那末教育當然也有教育的價值。教育，同別種文化現象一樣，有他的形式價值及內容價值，形式價值是與教育的形式相關，內容價值是與教育的內容相關。但是教育的內容，種類繁多．所以我們要想研究內容價值的時候，我們非從各種內容分別入手不可，此地無暇論及他的底細。這節所論是限於教育的形式價值。

價值的概念裏面，我們可以分作兩種，就是主觀的價值及客觀的價值。客觀的價值是必然的，是普遍妥當的，可是主觀的價值就不然了。精密的說起來，所謂客觀的價值自然也不外是主觀的。為什麼呢？因為價值的估定，倘沒有主觀決不能成立的緣故。所以着實的講來，所謂「客觀的」(Objektiv) 決不是指「反主觀的」

(Anti-subjektiv)却是指「超主觀的」(Ueber-subjektiv)教育的價値含有主觀及客觀二種，是當然的。然則教育的形式價値是主觀的呢？還是超主觀的——客觀的呢？這是我們的問題。我們一翻歷史，我們就知道教育在過去的文化生活上極有貢獻。我們簡直可以說：沒有教育的地方就是沒有文化的地方。人類是生來就具有尊重教育的傾向。這樣看來，教育的形式價値是先天的，所以也是必然的及普遍妥當的，正同論理的美的倫理的價値一樣，人類需要教育與人類需要真，美，善，沒有區別。這一種形式的教育價値究竟從屬於論理的，美的，倫理的價値與否，實在是一個疑問。照私見看來，教育的當爲(Erziehungssollen)雖與其他三種價値有關，但是他有他的獨立的地位，教育學成立的根據也就在於此呢。

在他方面，我們的文化生活實不外乎文化價値(Kulturwert)與自然(Natur)的結合。而使這種先驗的當爲與現實(現象界)的結合能夠成立的就是那向文化生活的意志(Wille zum Kulturleben)沒有這種意志，那末那種生活也就不

能成立了。向文化生活的意志實在是文化生活的源泉。在這種意志的內部，我們更可以發見將文化生活來永久化及偉大化的意志(Wille zur Verewigung und Vergrösserung des Kulturlebens)所有人類都是一時的，都是微小的，但是所有人類却都想將他們的文化生活來永久化及偉大化。教育實不外爲一種文化現象，而在這一種文化現象裏面，教育價值，賴永久化及偉大化的意志的力量，與現實界互相結合。所以教育應爲教育而施行。將教育看作社會生活的預備手段，實在是謬誤的意見，因爲教育自身有他自身的形式價值的緣故。我們既從教育的概念着眼，將先驗論理學論述了梗概，我們現在再擬將普通論理學與教育學的關係略述一番。

第二節　普通論理學與教育

先驗論理學規定教育的本質，但是普通論理學規定教育的方法，而與教授尤爲有關。排爾鐵(Barth)說得好：「人類的含有錯誤的可能性的那種理性，當他

構造認識的時候，當然有參考論理學的必要，所以從主觀方面看來，論理學實在是第一種科學。但在教育學系統上論理學却另有一種客觀的關係，而這種關係與上述主觀的關係完全不同。從客觀方面看來，論理學將論理學的法則備學生於探求知識時的使用。可是這種法則，在對於學生直接有益，而不隸屬於心理學的法則的時候，我們方才可以說他們與教育學有客觀的關係。這種論理學的客觀地位就是對於神的毫無錯誤的可能性的那一種理性也是屬於必要，而論理學的主觀地位同時就不然了，因爲沒有錯誤的理性更無需論理的法則的緣故。」（1）論理學在教育上實在有兩種關係，就是主觀的關係及客觀的關係。

所謂教育上論理學的主觀的關係實不過是論理學於教育者的關係。在「教育的哲學的基礎」（"The Philosophical Basis of Education."）的裏面，許雷夫斯(Shreves)說得不錯：「我們在今日最需要的就是批評的思慮，我們往往在教育界上發見那一種不十分有反省的，有理性的教育者。他們既是沒有充分的反

省及理性，他們對於教育的問題當然是不仔細注意了、種種問題他們都根據常識或直覺來決斷，他們往往沒有理性的反省。」（2）威爾頓(Welton)也說：「教育者應當具備論理的思慮，因為他的論理的思慮是與他的行為及教授都有關係的。論理學固然不能絕對使他推理完全，但是總可以補助他的推理進步。論理學補助推理的進步，不單限於積極方面，實在兼及於消極方面。為什麼呢？真正的思惟的研究必定包含對於各種思惟上的「謬誤」(Errors)的理解。對於這種「謬誤」我們應當預防，而我們理解了「謬誤」的性質的時候，我們的預防當然是比沒有理解「謬誤」的性質的時候更加完備了。更進一層，論理學的研究不但能使我們對於「謬誤」的存在易於檢查，并且能使我們對於「謬誤」的本性易於認知，所以論理學一方面補助教育者去免除他自己的粗雜的思慮，他方面還補助教育者，使他對於學生說明「謬誤」的來源，然後去矯正學生的思慮的不精。」（3）論理學對於教育者實在是必要。沒有讀過論理學的人，沒有一個論理的頭

腦的人，決不能做一個良善的教育者。然而這種論理學的主觀關係在教育上比客觀關係倘在第二等的地位。

所謂論理學的客觀關係的重要是對於教育學而言，並非對於教育者而言。蘇格拉底(Sokrates)已經注意到這種客觀關係。氏的教育方法，就是「反語法」(Ironie)「辯論法」(Dialektik)及「產婆術」(Maieutik)都是從論理學出發的。亞里士多德(Aristoteles)是論理學的創造者及組織者，可是在教育學上却很少關於論理學的意見。然而我們斷不可以此忽視他的論理學及於後世教育學的影響。中古時代的教育學可說是完全受氏的論理學的支配。當時的教授法是全用氏的演繹法作根據的。因爲這種教育是偏於一方面的，不完善的，所以在近世的初年，許多學問家都想以經驗代教義做研究的出發點。根據中古及培根(Bacon)的論理學，哥米紐斯(Comenius)就對於教育學與論理學的關係論述了極精詳的意見。氏在「大教授學」("Die Grosse Unterrichtslehre")中說；「自

然由普通的事物出發，而終止於特殊的事物」（4）「I凡百事物的探究非從不變的要素入手不可。II無論何物決不可單據教義而行教授，却應根基於感覺的，知覺的及合理的說明 III 在凡百對象斷不當絕對採用分析的方法，却應該兼採綜合的方法。」（5）「完全的學習由綜合與分析成立」（6）氏的理論之注重論理也可以明白了。洛克（Locke）對於綜合及分析也主張並用。盧梭（Rousseau）說得透切：「世人往往當學習科學的時候，對於綜合及分析的選擇，起種種的爭論。但是照我看來，綜合與分析實沒有選擇的必要的。有許多時候我們在同一的研究上面可以分析，並且可以綜合。所以教授兒童可以從兩極端同時出發。教師預先可以不必聲明二者的終局是歸到一處的，教師儘可使兒童自己去遭遇那種很愉快的驚喜」（7）但是在盧梭的教授論中歸納法却比演繹法注重。裴斯泰洛齊（Pestalozzi）的主張也是如此，他以為由直觀達概念那一條路是兒童學習的唯一無二的過程。海爾巴（Herbart）同他的學派在他們的教授論

中完成了許多的論理研究，這是盡人皆知，也無須更加說明，他們的關於分析教授及綜合教授的理論及關於教授段階的見解都是從論理出發的。在於今日，論理學與教育學的關係愈被一般學問家所重視。像德國的那篤爾（Natorp）及美國的杜威（Dewey）都想將他們獨得的論理學輸入到教育學裏面去，這是一件很可注目的事。我們已經行了一種極簡的歷史覺察，我們現在還想將論理學與教育學的客觀關係從靜的，橫的見地考察一下。

教育的一部分就是教授，而這一種教授也有他自己的目的及方法。論理學與教授目的有怎麼關係？這就是我們現在首應研究的問題。教授目的可分兩部，就是形式陶冶及實質陶冶，所以我們的問題就是論理學與這二種陶冶的關係究竟是怎樣？形式陶冶不外乎精神能力的養成，而最重要的問題在於思惟的陶冶，所以我們可以說，論理學的全部是形式陶冶的基礎。兒童應該怎樣概括，判斷，推論？換言之，教師應該教兒童怎樣概括，判斷，推論？這種問題，如沒有論理，是不能解

決的。論理的規範之於教授正同倫理的規範之於訓育一樣。倫理的規範規定行動，論理的規範規定思惟。思惟的陶冶，倘沒有論理法則的假定，是完全不可能的。論理學與教授的形式陶冶既有關係，而與實質陶冶也是一樣。未曾以依論理來排列的教授內容是對於學生沒有多大的利益的，有時候還是有害的。我們應當將內容妥爲選擇，幷且應當將所選擇的內容論理地聯絡起來。許雷夫斯（Shreves）說：「我們所教授的一切事實決不可各自孤立互相分割，他們應當互相切實的聯絡。沒有這種聯絡，那末就沒有怎麼真的意義。像斯滔鐵馬伊亞（Stoutmeyer）說，我們非有一種融合元理（Fusing principle）將觀念結合不可。教授的材料務必要連絡到很緊切，使學生理解教材的統一與關聯」（8）威爾頓（Welton）也說：「不能形成系統的那種事實是於我們沒有怎麼意義的，反之一種事實能夠加入的系統愈多，那末那一種事實對於我們就愈有意義。我們在此地就順便地來聲明一聲：教授的目的並不在事實的傳授，實在於系統的發展。事實爲這一

種系統的發展的出發點，而事實之所以有意義就在於此。」（9）這樣講來，教授內容應該形成一個全體的系統的一點也可以明白了。沒有系統化的知識在教育上是沒有怎麼價值的。現在我們再進一層，教授內容不但自己的各部分應當互相連絡，并且還應該與兒童的日常經驗相連絡。杜威說得好：「所傳授的材料務必要與經驗的系統或組織相融合。心理學的研究者都熟知統覺的原理——就是我們將新的教授材料類化於前次教課中所得的知識。（但是我們却不將教授材料連絡於校外的經驗）教師問道：你記得你在前課所學的東西麼？却不問：你想到你曾經見聞過的這一種東西麼？所以其結果，學校的系統就成為分離的，獨立的系統。這種系統只能掩蔽經驗的系統，却不能擴張他，改良他。教師教授學生，使他們生活於兩種分離的系統裏面，就是校外世界與書本世界裏面。」（10）所以私見以為教授內容，自己固應統一，而自己統一以後，還應與實際生活統一，這種結論是比較平正的。論理學對於教授的形式目的及實質目的的關係，已約

略述完了，現在史擬將論理學與教授方法的關係探討探討。教授方法的根據總在於知識方法的見解，威爾頓說得不錯：「在中古時代，知識過程的概念是被限於從一般所肯定的共通判斷出發的演繹推論，所以教授方法也自然行同一的路徑。共通的元理都從教義演繹出來，而造成教授過程的基礎」（11）在中古時代教授方法及知識方法都是演繹的，都是根據教義的知識的獨立，學生個人的獨立是沒有被承認爲重大的原理。哥米紐斯（Comenius）方才與中古的見解稍稍脫離，以爲單純的記憶不是第一的方法，他將教授分做三段，就是理解（Verstehen）記憶（Merken）應用（Anwenden）盧梭（Rousseau）也想引導學生到精密的知覺方面去，幷想指示學生到發見真理的路。在裴斯泰洛齊（Pestalozzi）教授的方法是直觀（Anschauung）命名（Benennung）記述（Beschreibung）及明瞭（Verdeutlichung d. h. Bildung deutlicher Begriffe）四種。等到海爾巴（Herbart）出，他對於教授方法的研究，較諸他的前人愈行深入。在他的「教育

學講義綱要」("Umriss pädagogischer Vorlesungen") 裏面，他說：「教授過程是綜合的，也是分析的。一般講來，我們將教師直接規定內容的連絡的教授叫做綜合的，將學生發表意見，再由教師的指導使這種意見連合，正確，完全的教授叫做分析的。分析的裏面有經驗的分析，既得學識的分析及意見的分析。」(12) 分析的教授不外乎教師將學生的經驗，學識，意見來論理地整理的教授罷了。那種有名的——海爾巴氣拉二氏的形式段階——(Die Herbart-Zillerschen Formalstufen) 一部分是心理的，但是一部分是論理的。明瞭——在氣拉，却爲分析與綜合 (Klarheit, bei Ziller aber Analyse und Synthese) 聯合 (Assoziation) 系統 (System) 及方法 (Methode) 都是預想論理學的。海爾巴的分析教授在佛爾曼 (Willmann) 則成爲啓發教授。佛爾曼說在分析教授的名稱之下將啓發教授提倡起來的一件事是海爾巴的功績。照佛爾曼的見解，啓發的方法是「教授術中的重要的器具，是注入教授的必要的補充。這種方法不但於教授術 (Die didak-

tische Technik) 有關係，就是於構成(Formgebung)方面也有關係，所以在教育上是很重要的。」(13) 氏的啓發方法分成分析啓發及綜合啓發兩種，而綜合啓發又分論理啓發及機械啓發兩種。「這是教育上的格言：勿說學生所不能學習的話，勿授學生所不能尋見的東西。」(14) 在敍述教授及說明教授之外，氏又建立了一種發展教授。「在這種教授的下面，教師與學生對於教授內容協同發展。」(15) 氏又謂「這種教授合於創造知識及促進教養等諸種要求。」(16) 這一種發展教授，「於悟性，於思惟的興奮及練習，有極大的效果，」(17) 所以比別種教授更論理的。拔爾累(Bagley) 對於這個問題也有詳細的論述。他說：「發展教授的機能是在於誘導學生造成概念或判斷。可是所用的過程在可能範圍以內總應採取直接方法。」(18) 「發展教授的裏面可分兩種：(a) 歸納的發展教授及(b) 演繹的發展教授，前者(1)從個別經驗發展到概念，(2)從具體的集積發展到個別判斷，(3)從個別判斷發展到共通判斷；後者從共通判斷發展到個別

判斷。以上二者決非互相排斥的，就是在同一的教授裏面，我們往往能夠兼用兩種。所以這種名稱不過表示教授的大體的特徵。有一種教授，從全體講來，雖是歸納的，但是我們在各部分的裏面未始不能用演繹的方法，倒轉來也是一樣。「(19)倫使學生的自己活動在教育上很屬必要，那末發展教授同啓發方法是不可缺的，但是這一種的見解都是根據近代科學的進步而來，尤與知識方法有密切的關係。威爾頓說得好：「隨科學的發達，一般人士對於知識方法的見解也受了大變化。知識的基礎由教義轉而爲直接徵驗。而其結果歸納法占了許多從來演繹法所獨占的地位。」

論理學對於教育學的關係怎樣重大，就此也可以明白了。

(1) Barth: "Die Elemente der Erziekungs-und Unterrichts-lehre," S. 17.

(2) Shreves: "The Philosophical Basis of Education," p. 140–141.

(3) Welton: "The Logical Bases of Education," p. 246–247.

(4) Richter: „Die grosse Unterrichtslehredes J. A. Comenius,“ S. 99.

(5) Op. cit., S. 124.

(6) Op. cit., S. 164.

(7) Sallwürk: „J. J. Rousseaus Emil,“ S. 217.

(8) Shreves: “The Philosophical Basis of Education,” p. 141.

(9) Welton: “The Logical Bases of Education,” p. 119.

(10) Dewey: “How we think,” p. 199–200.

(11) Welton: “The Logical Bases of Education,” p. 255.

(12) Richter: „Pädagogische Bibliothek, Herbart,“ Bd. I, S. 189.

(13) Willmann: „Didaktik,“ Bd. II. S. 326.

(14) Op. cit., S. 329.

(15) Op. cit., S. 433.

(16) Op. cit., S. 433.

(17) Op. cit., S. 433.

(18) Bagley: "The Education Process," p. 284.

(19) Op. cit., p. 285.

(20) Welton: "The Logical Bases of Education," p. 255.

第四章　教育美學

第一節　感情陶冶

我們所謂教育倘指將現實的人類提高到理想的人類的陶冶；而我們所謂人類的精神倘不單指知的作用一面，兼及情意兩面；那末施教育的當局者應該將學生的各種能力發展，使一概都達到完全的地步，這是理所當然的事。精神以外，還有身體方面，不應該失落，原不待言，我們現在退一層說，我們欲求學生的精神的完全發達，我們斷不可將情意方面的陶冶忘却才行。而此地所論又單限於感情陶冶一部。

在希臘時代，一般人士對於感情陶冶，無論理論方面，無論實際方面，都已承認他的必要，進一層說，不但承認感情陶冶的必要，并且有過重感情陶冶的傾向。在那個時代，教育的重要部分實不外乎體育及情育兩部。大哲柏拉圖（Plato）以爲美與眞善的中間沒有明瞭的區別。等到中古時代，基督教爲唯一的權威，而美

術一項受了宗教的保護也頗有進步，但是學校之中對於情育（美育）却有輕視的趨勢。文藝復興重行提倡美育的價值，惜乎這種教育不久又隨宗教改革及主知主義而消滅。盧梭（Rousseau）及裴斯泰洛齊（Pestalozzi）二氏對於美學也有顧重的意思，可是感情陶冶的建立全賴雪拉（Schiller）的努力。雪拉是一個新人文主義者，并且是一個柏拉圖的崇拜者。照他的見解，美的陶冶是教育的全部，因爲美的事物也是善的事物，也是真的事物。這種主張與十九世紀末年的藝術教育運動者的見解相較，二者之間有些不同。爲什麼呢？藝術教育運動者之主張美的陶冶只因爲藝術是美，決不如雪拉之主張美育是因爲藝術是美，所以也是善，也是真。換句話說：雪拉看美育當作教育的全部，以爲美育足以包括知育及意育；至於藝術教育運動者提唱美育雖與雪拉相同，但是他們視美育不過是教育的一部。美育不能包括教育全部，美育有美育獨立的價值。這二層主張，照私見看來，似乎比雪拉的見解較爲正當。因爲美與眞善二者有時雖有錯綜的關係，但是

通常的時候，美與真善，旣截然可分，而且卽有錯綜的地方，美也自有美的特別價值的緣故。

第二節　感情陶冶的必要

這種感情陶冶對於教育爲什麼一定是必要的呢？我以爲這是因爲感情陶冶含有直接價值及間接價值。旣如上述，感情是人類精神的一部，那末教育爲造成完人起見，當然不應該將感情的教育忽視。在發達的路上的人類當然非受美育不可。凡是學生在享樂方面及在創作方面都應受適當的陶冶，柏拉圖借匹羅太各拉可（Protagoras）的口說：詩是教育的主要部分。培雷（Bailey）也說「藝術教育的目的是在於美的鑑賞及美的創造力的發達」（1）散太冶那（Santayana）也主張道「美育在於訓練學生，使感得美的最大量」（2）繆痕斯太培爾希（Münsterberg）的見解也極卓拔，他說：「無論那一種教育，倘使他不能引起學生對於藝術的熱誠，那末都沒有完成他的目的。無論讀詩誦劇，無論讀外國文學

的傑作，無論學圖畫習唱歌，無論觀賞歷史的藝術，對於學生非將向美的熱誠啓發不可，正與對於真理及調和的信仰務應培養一樣。」（3）教育沒有美育的時候，他的不完全正與不能享樂及創作高尙藝術品的人相同。受過感情陶冶的人方才能夠體驗調和及均衡。高尙的藝術是人類文化生活的表徵，可是對於盲目者流毫無意義。我們就此也可以理解感情陶冶對於教育有他的直接價值了。

其次我們再就感情陶冶的間接價值研究一下。我們第一先從感情與身體生活的關係入手。我們在身體上的活動的中間倘能保持一種愉快的感情，那末這種愉快實足以提高我們的生活力。保羅（Paul, Richter）在他的著作「雷淮那」（Levana）中說得好：「爽快是一重天，在這重天的下面凡百事物都趨繁盛，不過不健全的爽快自在例外。」（4）愉快的心境對於身體的狀態極爲有益這也是一定的。這是就感情與身體的關係而言的。現在再就感情與精神方面而言，二者也有密切的關係。感情對於思惟及意欲能波及重大的影響。於是此地就有兩個

問題發生就是(a)感情陶冶與知識陶冶的關係究屬如何?(b)感情陶冶與意志陶冶的關係究屬如何?

(a)向眞的努力與向美的努力之間有一種區別,這是很明瞭的。向眞的努力將感覺世界詳行分析,然後想由抽象的概念達到各種存在及過程的根柢。向美的努力便不如此,他想將感覺世界直接把捉,而且不加反省。我們要想營美的享樂或美的創作的時候,我們實在非將科學的興味犧牲不可,同樣我們要想營科學的活動的時候,我們也非將美的興味犧牲不行。但是不拘這種對峙,美的陶冶對於科學的教育有重大的貢獻。享樂藝術或創作藝術者的所持的態度當然是主觀的,但是這一種主觀的精神活動大部分却由現實界所喚起,所以他們對於外界也應該精密研究。我們在大藝術家的中間我們能够發見多數的自然研究者。衞培爾(Weber)說得不錯:「對於缺乏特別的科學的興味的青年,我們用美的興味來誘導他們到科學的興味,這實在是可能的。在這種時候,美的興味不過

是從無興味渡到有興味的一道橋罷了。」(5)

(b)第二個問題是就感情陶冶與意志陶冶——審美的教育與倫理的教育——的關係而言的。情育與意育二者有密切的關係，從來有許多哲學家曾經極力主張。照雪拉的意見，凡百美的事物都是善的，凡百沒有美的價值的事物，也就都沒有善的價值。尼采(Nietzsche)也以爲音樂的戲劇能感動人心，能使道德上起種種的變化。照我個人看來，倫理學與美學當然有各自的境界，但是兩種境界的聯關未始是不可能。衞培爾說：「雪拉看藝術當做導人獨立的手段，因爲藝術能使人支配物質。人類應該從束縛狀態昇到自由狀態，這是毫無疑義的。本能的人應該變成理性的意志的人，也是一定的。在於雪拉，藝術的感覺實在是從感覺的世界入思惟的世界的必要的過渡點」(6)「尼采的『悲劇的人』(Tragische Menschen) 與雪拉的『美的精神』(Schöne Seelen)有些不同。尼采不想用藝術的力來超脫雪拉的『實質本能』(Stofftrieb) 却想重歸『實質本能。』尼采的

『第倭尼嚼斯及亞葩羅式地興奮的人』(Der dionysisch-apollinisch erregte Mensch) 從雪拉看來並不自由。尼采理想中的人將他的感情全部浸入於形而上學的衝動裏面，而這種衝動是瀰漫充滿於所有生命及實在的中間。因爲這一個緣故，藝術能夠接觸人類的最內部的本質。情熱雖然經過許久，但是『情熱的律動』(Rhythmus der Leidenschaft)仍存於精神的裏面顫動不已，而這一種顫動往往發現於各種活動的中間，就是倫理的活動也在其內。」(7) 衞培爾自己也謂「各種藝術的活動——藝術創作的行動尤然——能引人達到「自我表現」(Selbstdarstellung)及『自我活動』(Selbstbetätigung) 的境地，而在這種境地，倫理的絃線自然也加入於共同顫動之內的」(8) 情意二育的關係怎樣密切，到此也可以明白了。

第三節　美的規範與感情陶冶

論理的規範大都規定知識陶冶(教授)的原理，倫理的規範大都規定意志陶

治(訓育)的原理，同樣我們也可以說：美的規範大都規定感情陶冶(美育)的原理。美的教育無論在目的方面，無論在方法方面都受美學的規定。感情陶冶的目的既在於養成學生的享樂及創作能力，那末美的規範與美的教育的密切關係當然也可想見，因爲感情陶冶不得不先有『美』的假定，而這一個『美』却非由美學規定不可。倘使這『美』字的意義沒有闡明，那末感情陶冶的目的也就模糊。科學的美學的創始者爲龐加典(Baumgarten)他在一七五〇年到一七五八年的中間始出版了一册美學（"Aesthetica"）所以在龐加典以前世界上旣沒有科學的美學，那末當時當然沒有明瞭的美的說明，而當時的感情陶冶的目的當然也不十分清楚。我們所以敢說：無論對於美育的目的，無論對於美育的方法，美的規範是絕對必要的。美的規範照福爾凱爾鐵(Volkelt)的學說可以分作下面的四項。

I　形式內容的一致(Einheit von Form und Gehalt).

II　對於人生有意義的內容(Menschlich bedeutungsvollen Gehalt).

III　假象的世界(Welt des Soheins).

IV　有機的統一(Organische Einheit).

以上四項的基礎規範對於所有藝術品都有效的。對於創作者及享樂者也能適用，不過在於客觀的關係罷了。所以福爾凱爾鐵又作下面四項主觀的規範一一與以上四項客觀的規範相當。

I　充滿感情的直觀(Gefühlserfülltes Schauen).

II　感動觀念的擴充(Ausweitung des fühlenden Vorstellens).

III　現實感情的沉降(Herabsetzung des Wirklichkeitsgefühls).

IV　關於活動的昂進(Steigerung der beziehenden Tätigkeit).

衞培爾以爲這幾種規範只與美育方法有關，這未免是謬見。我們於美育目的倘使沒有這幾種條件，我們怎能够將美育目的的『美』的理想闡明呢？但是在他

方面，我們也知道這幾種規範對於美育方法的規定比對於美育目的的規定更加重要。照巴爾鐵(Barth)的主張，「感情陶冶方法可以分作兩種：(1)間接的方法，就是用與感情有關的心理上的要素，過程，及過程的聯合來陶冶感情的方法。(2)直接的方法，就是用性質不同的感情來陶冶某種感情的方法。第一種方法是根據表象的情育，第二種方法是根據感情的情育。」(9)美的規範關係於以上兩種方法，是不容疑惑的。第一種方法可說是用教授來實施情育的方法，第二種可說是純粹直接的情育方法，所以在情育方法裏面我們可以分作美的教授及純粹美育兩種。衞培爾說：「教育的實際在理論上可分兩部：(a)狹義的教育，就是直接的情意教育，(b)教授，就是以知識陶冶爲主的教育。這兩部分在美育研究上都宜注意。」(10)他又說得是：「因爲狹義的教育是偶然的，而且不容易統轄及規定，所以我暫行迴避，我先論教授，并擬將教授研究中所得的準則應用於狹義的教育上面。」(11)衞培爾對於美的規範的實際應用，有極詳細的著作

(Weber "Kunsterziehung und Erziehungskunst"), 此地所以不更論述了。

(1) Bailey: "Art Education," p. 1.

(2) Santayana: "The Sense of Beauty," p. 136.

(3) Münsterberg: "Psychology and Teacher," p. 247.

(4) Barth: „Die Elemente der Erziehungs-und Unterrichts-lehre," 4 und 5 Aufl. S. 137.

(5) Weber: „Aesthetik als pädagogische Grundwissenschaft," S. 40.

(6) Op. cit., S. 41.

(7) Op. cit., S. 42.

(8) Op. cit., S. 42.

(9) Barth: „Die Elemente der Erziehungs-und Unterrichts-lehre," S. 136.

(10) Weber: „Aesthetik als pädagogische Grundwissenschaft," S. 72–73.

(11) Op. cit., S. 73.

第五章　教育倫理學

第一節　教育學與倫理學

教育實不外將一個現實的人提高到理想的人的活動，這已在前面論述過了，教育的全目的實在於將一個人從「是」的地位提高到「應該是」的地位。但是「是」的地位的人，就是現實的人，究竟是什麽？「應該是」的地位的人，就是理想的人，究竟是什麽？這兩個問題都是屬於倫理學的範圍的。第一個問題是人性論，第二個問題是人生觀。照通常的解釋講起來，因爲倫理學所關聯的大都是人生觀的問題，所以倫理學當然是一種規範科學，但是從他方面講來，爲決定人類的行爲的價値起見倫理學也常常研究人性，所以倫理學在這等時所也是一種記述科學。許雷夫斯（Shreves）說得好：「倫理學也可看作一種記述的科學。在這一方面，倫理學所關連的是人類行爲的記述和說明。但是我們倘論及理想及目的，價値及標準，那時候我們就從記述和說明的範圍轉入規範和評價的範圍了。」

（1）這樣看來，倫理學，對於人生，包括記述的研究和規範的研究兩方面，那末，教育目的的規定當然大部非根據倫理學不可了。我們在此地固然不應該完全將其他兩種規範科學，就是論理學和美學，完全忘却，可是對於教育目的的規定，倫理學的力量的確比他們二者來得強大。為什麼呢？論理學和美學所規定的教育目的是一部的，然而倫理學所規定的教育目的是全部的。因為這個緣故，從古以來的許多學者早已見到倫理學和教育學的關係。他們倘使對於教育樹立一種議論的時候，那末他們一定都以他們各自所固有的人生觀作為他們的教育理論的根據。在柏拉圖（Plato）和亞里士多得(Aristoteles)在盧梭（Rousseau）和康德(Kant)都是一個樣子的。而組織教育科學的系統的大家海爾巴(Herbart)就最初明明白白的用下面的文句說明教育學和倫理學的關係，他說：「科學的教育學是完全依據實踐哲學(Die praktische Philosophie)和心理學(Die Psychologie）的；實踐哲學規定目的，心理學規定方法。」（2）有幾個康德的後繼者

雖然拒絕心理學做教育的基礎科學，但是他們却都承認倫理學是教育學的根據。從古到今，教育上的見解，固然是諸說紛紛，莫衷一是，可是教育學者的重視倫理學却是千一遍律。人生的問題既從古代以來被多數哲學家提出討論，但是倫理學到了現在，還沒有進步到能夠做教育科學的基礎的那一樣完全的地步，這實在是一件很可驚異的事。有許多學問家，不管他們的勞力的有否效力，都從事於形而上學的或浪漫的空想，有許多學問家却想從經驗的源泉裏面獲取全部的規範，空想固然是沒有學術的價值，經驗也只能供給一部的規範，所以他們所組織的倫理學都可以說是沒有完全。我現在想將歷史的研究首先施行一番，然後再述我個人的私見。

(1) Shreves: "The Philosophical Basis of Education," P. 180.

(2) Herbart: "Umriss Paedagogischer Vorlesungen," §2.

第二節　教育倫理學的歷史的考察

我們現在先從希臘時代的蘇格拉底(Sokrates)說起，因爲他是對於科學的倫理學首定基礎的學問家，而且他也是將哲學的中心從自然哲學移到人生哲學的第一人的緣故。依蘇格拉底的學說，只有天神才能够將永久的眞理完全認識，但是我們人類是不可能，不過我們果能對於生活忠實的時候，我們也可以稍微了悟生命的眞髓，我們也可以賴誠摯的思考稍微理解眞善，而且這種眞善並不指主觀的表象，乃是指永遠的神性。所以人類最高的知識也可以說是「人類是沒有完全認識」的理解。因爲如此，教育的目的當然在於自我認識(Selbsterkenntnis)和從這種自我認識出發的洞察與幸福(Einsicht und Glückseligkeit)蘇格拉底的見解對於人類文化史上固然極屬重要，可是在他方面，他的主張不過是他自己個人的信仰罷了。

照柏拉圖(Platon)的意見，人類是從肉體與精神兩方面成立的。精神之爲物，因爲與肉體相聯，一方面是暫時的，但是同時他方面精神的裏面也含有永遠不

滅的神性——理性——因爲精神能夠認識永久的事物或理性的緣故。所以精神包含不朽的部分和暫時的部分兩部，因爲精神裏面可以分作意氣（Mut）欲望（Begierde）和理性（Vernunft）三部，而意氣和欲望二者都是不完全的緣故。我們賴理性的力，才能够將我們曾經見過的永遠不滅的事物回想起來，而只賴這個回想我們方才可以達到完善的地位。柏拉圖懷抱一種解脫（Erlösung）的思想，這是無疑的，但是在他方面他却和別的希臘的學問家一樣，對於現實生活也極尊重，依他的學說，無論何人都應該將自己調和發達。屬於理性的道德就是知慧（Weisheit）這種知慧是別種道德的引導者和標準。屬於意氣的道德是勇氣（Tapferkeit）這是輔助理性的。屬於欲望的道德是中庸（Mässigkeit）而整頓精神全部，統一別種道德的最重要的道德却是正義（Gerechtigkeit）正義是道德中的道德，並且無論何種行爲，倘使不合正義的時候，決不能合於道德。柏拉圖又以爲國家也是一個道德的個體，正和個人一樣，而從這個國家的個體，善的理

念(Die Idee des Guten)在現實生活裏面才能够儘量表現。國家的支配者的地位正和個人的理性的地位相當，保衛者和戰士的地位正和意氣的地位相當，手工勞動者的地位正和感覺的欲望的地位相當。而從這三種階級的正當的聯合和被三種階級所代表的三種道德的正當的聯合的中間就生出國家的正義，而根據這個正義的時候，各個個人的幸福都不過是部分的東西。柏拉圖的國家實在不外高升到理念中的希臘的國家生活罷了。他的國家的基礎元理是在於只顧國家，不顧個人，他對於國家的尊重使他竟把各個個人和個人的道德自由等事忘了。所以在這一種國家——實在不過是一個規模宏大的教育機關——教育和教授是只求和國家關聯，而且是只顧國家的利害的。柏拉圖的國家教育學(Staatspädagogik) 和他的關於各種精神方向的調和發達的理論確實是很有價值，很有趣味的，但是他的主張的根據完全在於他的理念論(Ideenlehre)而這個理念論實在是形而上學的，不是科學的。所以他的結論有一部分雖是極有價

値，可是他的論證總不能算妥當呢。

亞里士多得（Aristoteles）的走路與柏拉圖的走路恰巧相反，柏拉圖是向理想界上進的，但是亞里士多得却是在現實界活動的。亞里士多得的哲學研究的方法是分析的（Analytisch）但是柏拉圖的哲學研究的方法是綜合的（Synthetisch）話雖如是，然而亞里士多得總不失爲柏拉圖的忠實的後繼者。亞里士多得的倫理上和教育上的見解大體都是根據於柏拉圖的意見的。照亞里士多得的學說；人類的身體是不完全的東西，是質料；人類的精神却是完全的東西，是形式。人類精神中的最高貴的部分是理性（Vernunft）而這個理性的活動一部分是理論的，一部分是實踐的。在他的倫理學裏面最重要的理論是關於最高善的學說，這個最高善是人類的行爲全體的目的。他又以爲善與幸福沒有怎麼區別；照他的意思，幸福不過是一種合於道德的活動。更進一步，與最高道德相適合的活動要推思考的觀察或哲學的認識，因爲不但理性在我們精神中要算最優

秀的東西，就是理性所關係的對象也是最優秀的東西的緣故。這樣看來，雖然柏拉圖的思想超越自然而翱游於天空的中間，而亞里士多得，爲由個別的事物論到普遍的事物起見，却特地用他的研究的精神通過了世界及自然，然而二人注重理性却是完全一樣，亞里士多得，和柏拉圖一樣，也以爲人類是一種爲國家生活而造成的一種動物，所以人類並非是各自追求各自的目的的個體。因爲這一個緣故，倫理學應該被政治學所補充。亞里士多得以爲教育實在是國家的立法者的最應重視的事務。一種適合法律和憲法的教育，無論對於國家的維持，無論對於個人的發展都屬必要。柏拉圖的國家教育學對於亞里士多得的影響怎樣宏大，就此也可見一斑了。柏拉圖的學說的長處，亞里士多得也都具備，但是同時兩者却有共通的錯誤。他們二人的學說的論證方法雖有不同——柏拉圖的論證是從上至下，亞里士多得却從下至上——但是二人的學說的根據却是都在於形而上學。而在今日，這種形而上學的見解已經失却成立的價值，最少也應該

失却成立的價值。

在亞歷山特里亞時代，個人和國家的中間在現實界裏面生了破裂。那個時候的哲學家所倡的教育學說和倫理學說都有想竭力增進主觀的自由或個人的自我活動的傾向。斯拖亞派(Die Stoiker)以爲世界是一個合理的，根據天神的思考而成立的秩序。因爲我們人類是自然全體的一部，所以「服從自然」(Folge der Natur)是該派最高的倫理上的要求。真正的賢人是道德上的理想。斯拖亞哲學的目的在使人們對於外界的生活關係超然獨立，所以該派的教育元理不在使人們發展，做家國社會的健全分子，却在於偏頗的嚴肅主義的完成。斯拖亞派將教育的立脚點從國家移到世界確是一種進步的見解，但是他們所主張的「自然」却更須科學的說明。與斯拖亞同時的還有愛匹扣魯派(Die Epikureer)這一派的學問家以爲最高善是快樂(Lust)不過這種快樂並不指感覺的快樂，却指精神的快樂。他們的哲學不外是一種專教人們怎樣去求快樂的倫理

學。依愛匹扣魯派的主張，精神的快樂，就是存在於賢人的不動搖的心境中的快樂，是一種教育的結果。這種議論雖比專講肉體上的快樂的亞里斯的帕 (Aristippos) 的學說妥當得多，可是快樂論一般所通有的缺點却也不能完全免去。

到羅馬時代斯拖亞派的倫理學比愛匹扣魯派的倫理學風行得更廣，那個時代的教育家要推肯的梁 (Quintilian) 和匹魯太 (Plutarch) 肯的梁的教育論注重實際生活，這是和一般羅馬人的習尚相一致的；匹魯太的教育理想却和希臘思想相似，他以為教育者應使兒童喜美厭醜。他們二人對於問題都研究得很淺，所以他們的學說沒有十分被尊重的價值。

中古時代以基督教為唯一的權威。哲學在當時不過是宗教的婢女。基督教的人生觀，用包爾賽 (Paulsen) 的話說起來，是不外乎「超自然主義」(Supernaturalismus) 人們是生而有罪的，所以人們非竭力去解脫這種原罪不可。彼岸的生活 (Das Leben des Jenseits) 是理想的生活，所以基督教所謂教育是一種對

於現實生活沒有效用，而對於超現實生活却有效用的手段。宗教的本質既與科學的本質完全不同，那末基督教不能用教義來建立科學的倫理學和教育學，自然是不消多說的了。

可是近代的教育家哥米紐斯(Comenius)實在多少還帶有教父的性質。照他的見解，人類營三重的生活，就是(1)植物的生活，(2)動物的生活，(3)理性的或精神的生活。因此人類也就有三個故鄉，就是(1)母體(Mutterleib)(2)地球(Erde)(3)天國(Himmel)人類因他的出產(Geburt)才出第一故鄉轉入第二故鄉，他又因他的死亡(Tod)才從第二故鄉升到第三故鄉。我們在第三故鄉方才能够達到百事完善的境地。第一生活不過是第二生活的準備，第二生活不過是第三生活的準備，而第三生活却是無限的生活。在第一住所，爲預備供給第二時代的使用起見，我們的身體應被養成；同樣在第二住所，爲享有永遠的生活起見，我們的理性的精神應被發展——這種永遠的生活是存在於第三住所，而

在這種永遠的生活我們才能獲得我們的完成。永遠的超昇實在是我們人類最後的任務。對於各種善事的渴望，無論何時，不過是一條支流，這種支流是從所有善事的源泉，就是天神出發的。天神終究引導我們重返天國。對於人類的本來的要求是博學或教養，道德或品格，宗教性或敬虔。「自然」在我們的心中種下了向這三方面的種子。而只有從教育這一條路，我們人類——有教養的可能的人類——方才能夠成一個人。凡百才能能夠逐漸發展和逐漸提高，這實在是人類的法則。所以教育對於人類是絕對必要的。哥米紐斯的說明根據於基督教怎樣深厚，就此也可想見了。這種見解如僅作爲他個人的信仰，那末這也許是卓拔的信條；可是當作學術上的學說，這總未免不合呢。

反之，盧梭(Rousseau)在他的名著「愛彌兒」(Emile)裏面，大聲力叫道：「凡百事物才從自然的手中出來的時候都是善的，一入人手，就變壞了。」(1)盧梭受了當時自由思想的影響，所以他對於當時的教會和當時的國家非常憎惡。

只要重歸自然自然實在是盧梭的唯一的權威。這個自然主義者想從新的教育元則的設立來澄清和改良他眼中的絕對腐敗的文明狀態。古來的教育系統是沒有顧慮到「兒童是什麼」這一個問題，所以是謬誤的。新的教育系統應該是一個發展自然的系統。這個系統所處理的，應該是人類自身的教育(Die Erziehung des Menschen an sich) 不應該是各地方和各階級的人類間的某種特殊的關係。愛彌兒代表一個自然狀態的人類，而他的家庭教師對於這個自然兒童(Naturkind) 所施的教育都是很自然的。但是盧梭的根本觀念「自然」的意義却是不十分明瞭，却含二重的解釋，在一方面，這自然二字是指經驗的人類，可是在他方面，却指人類的形而上的本質。哈利司(Harris) 評得好：「自然的注重往往是一件欺人的事，這實在是一句真理。這個被高唱着的自然二字往往含有兩種背道而馳的意義。馬克培次 (Macbeth) (莎士比亞劇中的人物)說，『約束的言辭還在耳裏，但是約束的前途已經是不足靠了，』自然的提倡正復如是。」(2) 在

「愛彌兒」那冊書籍裏面，盧梭尊重感覺的生活也不爲淺，然而在「民約論」（Contrat Sociale）裏面，他却重視一般意志，他却讚賞一般意志（Volonté generale）在這一冊書中，他分意志(Wille)爲一般意志和個別意志兩種，他又主張教育是將個別意志提高到一般意志的教養。在「愛彌兒」裏第一被注重的能力，就是感覺，在「民約論」裏竟被遺忘。他的理論固是這樣不合論理，可是他對於感覺的自然有時也曾顧及，沒有完全失落，這總算是盧梭的貢獻。

照康德(Kant)的先驗論，觀念（Idee）實在不外是表示「完全」(Vollkommenheit)的概念(Begriff)而這種「完全」在經驗界是不能存在的。可是這表示「完全」的概念，就是觀念，在認識的最高階段的時候，能夠波及勢力於實際方面。「理性不但能夠產生世界的畫相，并且能夠當做一種原因加入於因果的連鎖，所以理性不但是理論的，而且還是實踐的，這是很明白的事。」(3)人類（現象界的人類，Homo phaenomenon）應該服從理想的人格（理性界的人類，Homo

neumenon） 康德對於教育的能力，我們與其說他是看重，毋寧說他是過重。他說：「人類是唯一的必須被教育的創造物 (Geschöpf)」(4)「人只能賴教育的力量成一個真正的人。他是一個教育所造成的東西，此外他更沒有什麼內容了。」(5)「大概講來，教育一定會逐漸進步，而人類每過一代，也必能向人性的完成，接近一步。為什麼呢？因為教育的後方有人性完成的大融密存在的緣故。」(6)康德的學說實在是非常科學的，可是他的根本的論證惜乎還不充分。觀念怎樣能夠波及影響於現實的世界？人類的天性裏面，在向善的傾向以外，怎樣更能有向惡的傾向存在？這兩點還是首先應當討究的問題。

非斯的 (Fichte) 對於認識的二元——觀念與現實——不能滿足，所以他的哲學竭力想求二元的統一。他的思想系統是被「自我」二字連絡結合。自我是對於所有物體的存在的條件。所有的存在是意識的一種變形。但是自我的存在是依賴「非我」的。因為自我決不能完全獨立，所以自我的目的是在於無限。對於天

神或道德的世界秩序的信仰的根本實在也在於是。照菲斯的的意見，道德的世界秩序就是天神，而天神自身不外乎這樣的道德的秩序。自然的活動應和存在——活動的唯一的障礙——合併成立。結局，只有一件是絕對自立，這就是天神。他以爲教育是一種確實的，愼重的技術，這種技術的目的是在於產生人心中的堅固的，良善的意志，換句話說，是在於造成完全的人格。教育必須直向人類的道德的核心，就是必須直向人類意欲和行爲的能力。菲斯的的個人教育學在他的「告德國國民」(Reden an die deutsche Nation.) 裏面却一變而爲社會教育學。「民族是在社會營共同生活的和自然地，精神地創造自己的人民的聚合體。這個聚合體，由全體而言，是立在從該聚合體出發的神性的發展的某種特別法則之下」(7)「我們所以有極大的必要情願去製造內心上和根本上善良的人民，因爲只有從這樣的國民的力，我們德國方才能夠繼續存在的緣故。要是不然，國民一壞，我們德國一定會受外國的合併」(8) 菲斯的的倫理觀和由他的倫

理觀出發的教育學確是卓拔得很，有令人歎美之處，可是和他的哲學一樣他的倫理觀和教育學的源泉都在於浪漫主義(Romanticismus)而這種浪漫主義的學說實在是偏於藝術的，決不能稱做科學的。

據海爾巴 (Herbart) 的主張，就教育目的方面而言，個人占有固有的和真實的地位，所以他又論示教育學是依賴於倫理學的，教育的目的要在於養成道德的品性。他的「實踐哲學」(Praktische Philosophie) 的核心是五道念的理論 (Die Theorie von "fünf Ideen") 第一道念，就是內心的自由 (Die Idee der inneren Freiheit) 不外是康德的「自我」(Das Ich) 的自由活動，話雖如此，可是海爾巴對於形而上學的思索沒有深入，他却想將他的論證從經驗引出。從他的這一個立脚點，他的別的四道念也就因此產生了，他的別的四道念就是：完全的道念 (Die Idee der Vollkommenheit) 好意的道念 (Die Idee des Wohlwollens) 正義的道念 (Die Idee des Rechts) 和報償的道念(Die Idee der Vergel-

tung）海爾巴之於康德，正如亞里士多得之於柏拉圖。教育既是經驗的事實，那末海爾巴對於教育學確有極大的貢獻。然而他的根本元理，「自我」(Ichheit)和他的個人主義(Individualismus)是還應該用科學的研究來徵驗才行。

在海該兒(Hegel)的學說裏面，所有的對立象主觀和客觀，自我和存在，都被「絕對」所統一。自我是理法的表現，是絕對的存在的表現，而人類生活是自我的表現。由他看來，凡百實在的事物都是合理的，同時凡百合理的事物也都是實在的。概念的形態和方式是理念(Idee)的二要素。照他的學說，理法的根本是精神，而理法的較近的位置和出發點却是自由的意志。自由造成意志的本質和規定，而理法的體系要不外是被實現的自由的王國。思惟與意欲的區別，由他看來，也不過是理論的態度和實踐的態度的區別，思惟與意志二者不是兩種各異的能力，意志是思惟的一種特別狀態，是給意志自身以存在的衝動的思惟(Das Denken als Trieb sich Dasein zu geben) 我們沒有理知，決不能有意志。意志在意

志的中間已經含有理論的部分。意志規定意志自己，而這個規定是由內的，非由外的，意志是人類汲取客觀世界的所有的法則和規範的唯一的源泉。但是這一點就是海該兒和他的後繼者的錯誤的地方。海該兒爲說明「邪惡」和「不完全」起見，雖有他的「本身」(An sich)和「現相」(Für sich)的新說，但是這種理論究不能算做完善的科學上的學說。照海該兒的見解，教育學是陶冶人的德性的技術，換言之就是將人的第一的天性遷到第二的精神的天性的技術。經過教養這一條路，人方才能夠做一個應該做的理想人物。爲什麼呢？因爲教養在教的絕對的規定裏是解脫，是引人到精神的一般的，無限地主觀的德性去的經過點。在他方面，海該兒又將意志的發達階段分作三種，就是：(1)抽象的或形式的範圍，(2)個人道德的範圍，(3)團體道德的範圍，而他在第三的階段裏面又分(1)家族，(2)市民社會，(3)國家三段。在海該兒的眼中，國家是存於個別意志的自由獨立中的一般的和客觀的自由。國家可以被看做本體的意志的實現，國

家在「本身」和「現相」兩面都是合理的，所以做國家的一分子是個人的最高的義務。這樣看來，海該兒固然對於社會教育學，樹立了比菲斯的更深更固的基礎，可是他想純從主觀發見所有的規範全部的企試却免不了是一種獨斷的和徒勞的事情。

將海該兒的哲學完完全全地應用於教育學的學問家是德國的羅扇克蘭(Rosenkranz) 照他的見解，教育學是屬於實踐哲學的範圍，而實踐哲學的問題是「自由的必要」的概念。教育是某意志及於他意志的有意的影響，而教育的目的是在引出他人心中的自我。羅扇克蘭說：「人間性——當做精神所必需的自由的實現講的人間性——就是教育一般的本質」(9)「教育的一般的問題是潛在於個人中的理論的和實踐的理性的發達。」(10)「教育不能創造，不能無中生有，教育只能助已有的實在的可能性發展到於實現，所以教育在這一點實在是助產術(Entbindungskunst)」(11)「精神是(1)就精神本身而論，已經直接是

精神；（2）但是精神在於從本身出現於與本身不同的個別的對象的時候，精神却非從精神自身（理性的部分和經驗的部分）將自身（經驗的部分）解離不可；（3）這種複異性，以精神滯在於對象中間，得以消滅，而精神在對象中間逐漸融合，精神的內容以此也愈加豐富，然後再歸到直接單純的形式。」（12）對於社會的教養羅扇克蘭也說：「人類的社會的發達是實際教育的開始。獲取特別的社會衝動是可不必的。人對人的愛好不但是在於本質的同一，并且在某時所，是由特別的關係聯絡成的。」（13）羅扇克蘭用海該兒的哲學做他的教育學的系統的基礎，他的利用的手段怎樣高妙，就此也可想見。可是海該兒所有的缺點，他也是都具備的。

照那篤爾（Natorp）的主張，所謂心神是指意識的內容——這種內容能營合法的創造作用的——的全部，也是指意識的創造物的全部，意識的真正的和永續的形態的全部。「法則科學（論理學，美學和倫理學）有他們的共通的問題，這

個共通的問題就是在於說明及表示人類意識內容的最後的合法的基礎和由這基礎而成立的結構（就是人類意識內容的構造），同時又在於說明和表示人類意識內容的個別的部分的連絡（就是我們所略稱爲精神(Geist)的裏面的絕對的統一）所以我們能夠說法則科學是以各種人類的意識的客體（指法則）爲研究的表題的。因爲造成精神內容的東西同時也是某種認識的對象的緣故。」(14)照那篤爾看來，人類的精神(Geist)實在是人類所有的各種論理的，美的，倫理的規範的唯一的源泉，而他的認識論的目的就是在於洞察精神的內容的全部。他又以爲人類的精神應該在每一個個性裏面，就是說，向各種重要的活動方向，受教育的陶冶和開發，因此他以各種研究精神內容的各部和全體的科學同時當做規定人類陶冶的內容的科學的基礎。在意志裏面他分爲三種階級，就是：(1)衝動(Trieb)(2)意志(Wille)(3)理性的意志(Vernunftwille)他說：「意欲的這樣被附以基礎的元理(Das so begründete Prinzip des Wollens)

是總不免爲一種形式的元理；這種元理不得不爲形式的，因爲沒有一個意欲的實質目的能夠絕對有效的，而只有努力的貫通的內部的一致的形式目的却能絕對適用的。」(15)我們只能從主觀的精神方面獲得形式元理，這是無疑的；可是以這種形式元理做倫理學和教育學的基礎究竟充分不充分，這是另一個問題。這一點是應當注意的。那篤爾乂在他的「社會教育學」(Sozialpaedagogik)中說得好：「陶冶的社會的條件和社會生活的陶冶的條件構成社會教育學的統一的問題。社會教育學不是第二次的，補充個人教育學的不足起見的教育學。因爲這一個緣故，我們的見解是一元的，不是二元的。凡百陶冶在一方面是社會的，在他方面却是個人的；可是全全個人的見解是不外乎一種抽象；教育的完全的主張是社會的。」(16)他對於社會教育學的主張，我是贊同的，然而他的社會教育學的論理的基礎是不十分妥當。那篤爾以自己的教育理論當做社會教育學，不應該單因爲人類意識內容和人類陶冶的形態的合法性 (Die Gesetzlichkeit

der Gestaltung) 是意識自身的合法性 (Die Gesetzlichkeit des Bewusstseins selbst) (那篤爾所謂意識自身是一般的,超個人的)。從「人類陶冶的各種內容的產生的合法性,在本身上看來,是各種陶冶的合法性」(17)這一個前提,那篤爾怎樣就能夠隨隨便便地斷定「人類陶冶的所有純粹被產生的內容」(18)「在本身上看來,是社會的」(19)呢?即使照他的前提,他也只能說各種的內容是通同一般的(Allgemein)決不能即說是社會的(Gemeinschaftlich)就人類陶冶的通同一般的內容而論,不但那篤爾的社會教育學,就是其他的個人教育也能夠主張的。

還有一個新康德派的學問家海培林(Haeberlin)在他的著作中也竭力地說:「我們認識基本的義務觀念,因此我們也就認識一種適用於各種行爲的客觀的有效的規範。我們不能隨便亂幹別的事,因爲我們在心中有這種義務觀念,這種義務觀念是一種不能消滅的命令;簡單說起來,因爲我們有一個良心,有一個

道德的，美的，論理的良心。」[20]「有良心的人，只要他能夠自己對於自己看得明白，一定是同我們同立於承認基本的義務觀念的立脚地的。可是沒有良心的人當然得立於否定的地位。不過沒有一個能夠這樣否定，因爲這樣否定的時候，這個否定者就是自己欺騙自己。爲什麼呢？因爲這個否定的立腳地在本身上實在是絕對不可能的緣故。」[21]「良心實實在在是基本的義務觀念的所在地，所以也就是對於個人的義務全體，就是人生問題，澈底了悟的中心。」[22]照海培林的所說，良心就是「他我」(Das andere Ich)他說：「每一個人有一個他我，這個他我是明示這種本質的理想的。這個他我並不是已經被實現的，却是應該逐漸被實現的。他我是包括各種標準或規範的全部，而此地所謂各種標準或規範是指對於現實的自我 (Das wirkilche Ich) 的行動適用有效的標準或規範。這個第二的世界(指理想的自我就是他我)不是實在的，却是超實在的；這個第二的世界是永與現實界對立的，而且提出各種要求的對極(Gegenpol) 理想和現實的關

係正是義務和實際生活的關係。」(23)他以為教育是在內部地促進生徒，使各向充實人生的方向進行的一種動作。「教育應該使生徒有滿盡義務的能力」。(24)海培林是德國最近的新進教育學家，他的議論的中間也確有可以採取的地方，但是錯誤的點也是難免。我現在再引海培林的自己的文句來證明他的學說的缺點。他說：「這是形式的規定，不是為各種個別的時所起見的內容的規定。」(25)「這一種的更精詳的內容的規定正因為這個難以遽定的緣故，不得不讓實際的教育家去酌定。」(26)「教育學對於各個個人的規定（生活義務）決不能當做一個共通的內容的問題去解決他。」(27)但是無論對於處世而言，無論對於教育而言，內容的精詳規定的重要實在不減於形式的規定；而海培林却不把這個內容的規定去科學地研究，這終不免是一種極大的缺陷罷。

(1) Payne: "Rousseau's Emile," p. 1.

(2) Op. Cit. Prefaces, p. viii—ix.

(3) Kronenberg: "Kant, sein Leben und seine Lehre" 5 Aufl., S. 217.

(4) Vogt: "Immanuel Kant über Pädagogik," S. 68.

(5) Op. Cit. S. 71.

(6) Op. Cit. S. 72.

(7) Fichte: "Reden an die deutsche Nation." S. 126.

(8) Op. Cit. S. 22.

(9) Rosenkranz: "Die Pädagogik als System," S. 9

(10) Op. Cit. S. 12.

(11) Op. Cit. S. 15.

(12) Op. Cit. S. 15.

(13) Op. Cit. S. 117.

(14) Natorp: "Philosophie und Padagogik," S. 27–28.

(15) Natorp: "Allgemeine Pädagogik," S. 18.

(16) Op. Cit. S. 26.

(17) Op. Cit. S. 24.

(18) Op. Cit. 24.

(19) Op. Cit. 24.

(20) Haeberlin: "Wege und Irrwege der Erziehung," S. 6.

(21) Op. Cit. S. 7.

(22) Op. Cit. S. 22.

(23) Op. Cit. S. 9–10.

(24) Op. Cit. S. 13.

(25) Op. Cit. S. 16.

(26) Op. Cit. S. 17–18.

(27) Op. Cit. S. 18.

第三節　對於倫理規範的探討

簡單講起來，直覺主義(Intuitionalismus)是太主觀的，而快樂主義(Hedonismus)是太客觀的。我們的倫理的規範是由兩部分合成的，就是由主觀的和客觀的部分合成的。良心——就是感覺感情和意志所合成的統一的意識——有二重的作用，就是(1)良心命令人類做各人所自認爲善的行爲，(2)良心同時又嘗善惡的評價(Wertschätzung)「做你所自認爲善的行爲！」這一個命令實在是決不會錯誤的。可是許多的錯誤都是存在於善惡內容的判定的裏面。甲以爲善的，乙未必也以爲善；乙以爲惡的，甲未必也以爲惡。康德以爲普遍妥當性(Allgemeingültigkeit)是倫理規範的要件，我也以爲這個普遍妥當性確是重要。一項法則所有的妥當性範圍愈小，這項法則的權威也就愈減。倘使只有先驗的法則才能夠普遍地適用，那末先天的形式實在是唯一的道德規範，這是毫無疑

義的。所謂直覺主義就立脚於這一點，而且他也只能夠也只應該中止於這一點；可是事實上他往往還想從主觀獨斷地演繹適用於實際生活的內容的倫理規範，這是直覺主義的根本錯誤。內容的倫理法則決不是如純粹主觀形式一樣，能夠單從主觀直觀而得的，我們只能用科學的探討方才能夠獲得這一種內容的倫理規範。至於這一種由科學研究而獲得的內容法則究竟有沒有普遍妥當性，這實在是一個疑問，可是我們不要忘記：(1)單單純粹形式的規定對於實際科學和實際生活是不夠使用，(2)從主觀方面獨斷地演繹出來的規範比從科學研究所得的規範更加少妥當性和權威。對於倫理的當爲的先天形式（Die apriorische Form des ethischen Sollens）對於人類的最可寶貴的義務意識，我們當然不應該和快樂主義的學問家一樣去全全忽視他，——快樂主義的學問家將各種倫理的規範都看做經驗的產物——可是在這一種先天形式以外，我們爲教育學起見，不得不根據科學研究，樹立幾條更切實的內容的基本法則。「哲

學家的倫理的立脚點雖是變化百出，可是他們對於道德目的的判斷是比較地少於變化；倘使達於道德意識的某種發達的段階的時候，這一種判斷大概也會固定起來，和論理關係的判斷一樣。」(1)胡恩特(Wundt)的這一句話的確含有至理，而下面所述的概括的可能已經近於某程度的固定。第一，做教育基礎的人生觀不應該爲超自然主義(Supernaturalismus)却應該爲自然主義(Naturalismus) 這是已經無疑義的了。那種宗教的教義現在決不能再做今日科學的教育學的基礎元理。在於現在，沒有一種教育學是想忽視現實生活的，而且實在是應該如是的。其次，個人應該做社會的一分子，而社會的系統又應該是有機的和平等的。換言之，人生的最總括的目的是個人的完成(Eigene Vollkommenheit)和他人的福利(Fremde Glückseligkeit)——就是康德(Kant)在他的著作「道德的形而上學」(Metaphysik der Sitten.) 所舉的兩種方式。康德在這一部著作裏面所論不限於形式的法則，這是與他著「實踐理性批判」(Kritik der

praktischen Vernunft) 的時候所取的態度有些不同;他在「道德的形而上學」中間於形式法則以外又添了兩個各人應該努力進行的比較地具體的目標。在以理性爲出發點的康德派而外,又有所謂功利派 (Die Utilitarier) 和主意派 (Die voluntaristische Schüle) 前者是由感情出發而達於倫理命令的,後者却由意志出發而達於倫理命令的。但是不拘他們各立派別,他們對於上述的兩個最高的目的却都承認。康德如是,密兒 (Mill) 如是,胡恩特也是如是。個人的完成是指身體的各種能力的養成和知,情,意的陶冶。他人的福利是指謀社會的幸福,這是根據於我們的良心,尤其是根據於我們的社會的本能的。這兩種倫理規範實在是科學的教育學的真正的基礎。

(1) Wundt: "Ethik," 3. Aufl, Bd. II, S. 109.

第六章　結論

教育哲學在於今日還是在於極幼稚的地位，所以想把教育哲學系統地論述一下，實在不是容易。但是教育學的根本元理的科學的研究，無論對於理論方面，無論對於實際方面，確是非常緊要。因爲這一個緣故，只因爲這一個緣故，所以我不顧自己的淺學無知，隨隨便便地在此地論述一回。我所定的體系和所述的內容，照我自己看來，也都是極不完善的。我一方面很希望賢達的指正，他方面很希望我自己在日後能夠有機會再營一種更詳細，更精密的研究！

（完）